

PhD értekezés tézisei

**HUNGARIAN 8TH GRADERS’
WRITING SKILLS IN ENGLISH**

**A CRITERION- AND CORPUS-BASED
ASSESSMENT PROJECT**

**NYOLCADIKOSOK ANGOL ÍRÁSKÉSZSÉGÉNEK
KRITÉRIUM-ORIENTÁLT ÉS KORPUSZ ALAPÚ ÉRTÉKELÉSE**

Bors Lília

Témavezető: Dr. Horváth József

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
2008

A témaválasztás indoklása

Nyelvtanárként mindig nagyon érdekelt a magyar diákok, elsősorban az általános iskolai tanulók idegennyelv-tudása. Vajon milyen lehet egy átlagos nyelvtanuló tudásszintje az általános iskolai tanulmányai befejeztével? Szaktanácsadóként ismertem a baranyai megyeszékhely legjobbainak tudását; évről évre a megyei és országos versenyek zsűritagjaként volt alkalmam értékelni őket. Két pécsi idegen nyelvi tudásmérésben is részt vettem (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999; Bors, Lugossy és Nikolov, 2001), ahol a megyeszékhely nyolcadikos diákjainak idegennyelv-tudását térképeztük fel. A falvak és kisvárosok tanulóival ellenben csupán egy-egy óralátogatás alkalmával találkoztam.

Régóta szerettem volna objektív képet kapni a megye angolul tanuló diákjainak tudásáról, ezért kiváló lehetőségnek kínálkozott az a horvát-magyar összehasonlító kutatás (Mihaljević-Djigunović, Nikolov és Ottó, 2006, 2008), amely nyolcadikos tanulók anyanyelvi és idegen nyelvi tudásszintjét térképezte fel. Ennek baranyai szervezőjeként és a magyar tanulók írásainak értékelőjeként dolgoztam, és a kutatócsoport engedélyével ezeknek az írásoknak az elemzésére vállalkozom. A disszertáció egyik célja tehát a baranyai 8. osztályos tanulók angol mint idegen nyelvi írásainak elemzése, elsősorban az írásproduktumok vizsgálatával. Ennek a korosztálynak nemzetközileg is kevesen vizsgálták íráskészségét (Molnár, 2002; Muñoz, 2006; Silva és Brice, 2004), feltehetően a tanulók korlátozott nyelvi és háttértudása, valamint fejlődőfélben lévő stratégiai kompetenciájuk miatt.

A disszertáció másik kiindulópontja az értékelés megbízhatóságának kérdése, amely tanítási gyakorlatom során sokszor foglalkoztatott. A nyelvi tudásszint mérésében a nemzetközi nyelvvizsgák és a *Közös európai referenciakeret* (KER, 2002) megjelenésével jelentős változások következtek be. Már a *Nemzeti alaptanterv* (NAT, 2003) is a KER szintjeit használja irányadóként, bár az íráskészség A1 szintjének NAT-ban szereplő leírása nem azonos a *Kerettantervben* (2001) kiadott íráskövetelménnyel. Ezek a nem egyértelmű előírások és saját pályám során megtapasztalt értékelési dilemmák indítottak arra, hogy az értékelés megbízhatóságát vizsgáljam. Több szempontból kutattam e területet: elemeztem a KER értékelő skálák értelmezésének sikerességét, a holisztikus és analitikus értékelési eljárások megbízhatósága közti kapcsolatot és a különböző értékelők véleménye közti összefüggést. A kutatási kérdéseket, adatgyűjtő eszközöket és a kutatómódszertant az 1. sz. táblázat foglalja össze.

A kutatási kérdések

1. sz. táblázat: Kutatási kérdések, adatgyűjtő eszközök és kutatósmódszertan

Kutatási kérdések	Adatgyűjtő eszközök	Elemzési módszer
Milyen a baranyai tanulók íráskészségének fejlettségi szintje más idegen nyelvi képességeikhez viszonyítva?	A nemzetközi projekt adatai a négy nyelvi készségről; Értékelési pontszámok	Analitikus értékelő skála; Leíró statisztika
Hogyan viszonyul a baranyai általános iskolai tanulók idegen nyelv tudása az ugyanebbe a korosztályba tartozó országos átlaghoz?	Országos mérés eredménye	Leíró statisztika
Milyen fejlettségi szintet érnek el írásból angolul a baranyai diákok általános iskolai tanulmányaik végére?	Tanulók írástesztjei; Értékelési pontszámok	Leíró statisztika
Mi a kapcsolat a tanulók írásának fejlettségi szintje és a tantervi előírások között?	Értékelési pontszámok, Nemzeti alaptanterv, KER	Leíró statisztika
Milyen összefüggés van a tanulók szociokulturális háttéré és íráskészségük fejlettségi szintje között?	Értékelési pontszámok, Az iskolák szociokulturális háttéré	Leíró statisztika
Mit tudhatunk meg a tanulók szövegeiről korpusz-elemzéssel? Milyen helyesen használják a 8. osztályosok az egyszerű célnyelvi formákat (folyamatos jelen idő / létezés kifejezése / tagadás / főnevek többes száma)? Milyen nyelvi fejlődési szintek mutathatók ki?	Tanulók írástesztjei; Morféma-kutatások	korpusz-elemzés
Milyen összefüggés van a kritérium-orientált és korpusz alapú nyelvhelyesség-mérés között?	Értékelési pontszámok, Nyelvészeti elemzés adatai	Korreláció analízis Tartalomelemzés
Milyen összefüggés van az értékelők minta tesztekéről kialakult véleménye között?	Sorrendbe állított minta tesztek; KER kritériumai alapján értékelt írások	Korreláció analízis
Milyen kapcsolatot mutat a kritérium-orientált és holisztikus értékelés?	Értékelési pontszámok, Rangsorolt minta tesztek; KER kritériumai alapján értékelt írások	Korreláció analízis
Milyen összefüggés van az értékelők KER skála értelmezései között?	Minta tesztek értékelése a KER kritériumai alapján	Korreláció analízis
Milyenek a tipikus teljesítmények? Milyen fejlődési szintet képviselnek?	Öt tanuló írása; morféma-kutatások	Leíró statisztika, Tartalomelemzés
Milyen szókincs jellemzi a 8. osztályosokat? Milyen összefüggés van a kritérium-orientált és korpusz alapú nyelvhelyesség- és szókinccsmérés között?	Öt tanuló írása; Értékelés pontszámai, Nyelvészeti elemzés adatai	Szókincs gazdagsága és a gyakoriság elemzése

Az értekezés felépítése

A disszertáció négy fejezetet tartalmaz: az első háromban a kutatás elméleti háttérét mutatom be, a negyedikben az empirikus kutatást. Az első fejezet az olvasás- és íráskészség kapcsolatát mutatja be anyanyelvi és idegen nyelvi vonatkozásban, külön kitér az idegen nyelven történő írás sajátosságaira. A továbbiakban az írás vizsgálatának három fő megközelítési módját elemzi, melyek a (1) produktumra, (2) az írás létrehozásának szociokulturális körülményeire, illetve (3) az írás közben lejátszódó kognitív folyamatokra helyezik a hangsúlyt. Disszertációmban az idegen nyelvi írás produktumának elemzésére vállalkozom a tanulók intézményi szinten vizsgált szociokulturális háttérének tükrében.

Az első fejezet a tanulói nyelv vizsgálatának eredményeit is összefoglalja a morféma-kutatások áttekintésével, ezt követően tartalmazza a legfontosabb tudományos elemzéseket, melyeket az idegen nyelvi íráskészséggel kapcsolatban végeztek általános iskolai korosztályban.

A második fejezet az írás értékelésének kérdéskörét tekinti át kritikusan, kitérve a tesztelés céljára, az értékelő skálák fő típusaira, az értékelés megbízhatóságának biztosítására. Bemutatja a *Közös európai referenciakeret* (KER, 2002) célját és alsó három szintjét (A1-B1), melyekre kutatásomban támaszkodtam. Ez a rész elemzi azokat a korpusz-nyelvészeti eljárásokat, melyeket az írások értékelésében fel lehet használni.

A harmadik fejezet helyezi kontextusba a kutatást, bemutatja a magyar diákok szociokulturális háttérét, a tantervi követelményeket anyanyelvből és idegen nyelvből, kiegészítve ezt a területet a hazai nyolcadikos korosztályra vonatkozó idegen nyelvi mérések eredményeivel.

A negyedik fejezetben ismertetem empirikus kutatásomat, melyben Baranya megyei 8. osztályos tanulók angol íráskészségét vizsgálom egy egyszerű, képek összehasonlítását igénylő feladattal. Az írásokat több szempontból elemzem, mellyel egyúttal az értékelés megbízhatóságát is vizsgálom. A tanulók eredményeit először iskolánként vetem össze a szociokulturális háttér hatását vizsgálva.

Az értékelés megbízhatóságát öt vizsgáztató bevonásával kutatom, akik mind holisztikus, mind analitikus módon értékelték a kiválasztott mintát. Munkájukat a *KER* (2002) skála deskriptorainak használatával végezték, ezzel a *KER* átláthatóságát, érthetőségét is megpróbálom feltárni. Végül öt szöveg kvalitatív elemzésével ellenőrzöm, hogy az értékelések és az írások minősége milyen kapcsolatban állnak egymással. Az összegzésben az eredmények számbavétele, a kutatás korlátai és pedagógiai következtetések szerepelnek.

Elméleti háttér

A disszertáció elméleti gyökerei az idegennyelv-elsajátítás kutatásának több területét átszövik. Egyik fontos terület az anyanyelv és a második nyelv összefonódása a kétnyelvűség kialakulása során, melyet az interdependencia hipotézis (Cummins, 1981) fogalmaz meg. Eszerint a nyelvek kölcsönösen hatással vannak egymásra, feltéve, hogy a tanuló elér egy küszöbszintet az adott idegen nyelven. Ezt nem egy statikus nyelvi szintként kell elképzelnünk, hanem a nyelvtanuló egyéni sajátosságaként, amely függ az idegen nyelv tanulásával eltöltött időtől, a nyelvtanulás minőségétől, és azoktól a kognitív folyamatoktól, amelyeket a diák eddigi tanulása során megélt. Ez azt jelenti, hogy az anyanyelven elsajátított ismeretek és nyelvi készségek dinamikusan hatnak az idegen nyelvi ismeretek és készségek fejlődésére és viszont. Vajon igaz-e ez a feltevés az idegen nyelvi íráskészségre is? Az anyanyelvi íráskészség hogyan ad alapot az idegen nyelvi írás folyamatában?

Számos kutatás mutat rá (Cumming, 1989; Krapels, 1990; Kroll, 1990), hogy az interdependencia érvényesül az írott szövegekben is egy bizonyos nyelvi szint fölött, mivel ugyanazok a kognitív folyamatok játszódnak le az anyanyelvi és idegen nyelvi szövegek alkotásakor. Ugyanakkor, az idegen nyelven történő írás folyamán a tanulók nyelvi nehézségekkel küzdenek, ezért Silva (1993) szerint kevesebb időt fordítanak a tervezésre, a tartalmat kevésbé ellenőrzik, és hibásabban fogalmazznak, mint anyanyelvükön.

A nyelvek közti általános transzfer mellett fontos szerepet játszik a különböző nyelvi készségek közti átjárás is, így az olvasás- és íráskészség egymásra hatása is. Krashen (1984), Elley (1998), és Bors (1999) beszámolnak az extenzív olvasás pozitív hatásáról a tanulók idegen nyelv tanulása iránti motivációjára és nyelvi teljesítményére, beleértve az íráskészséget is.

Hazánkban kevesen foglalkoztak az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskészség összehasonlításával. Kiszely (2003) és Magnuczné (2003) a középiskolai és egyetemista diákok írásait elemezték. Kiszely rámutat, hogy a különböző szövegszerkezeti jellegzetességek idegen nyelvbe való átviteléhez különböző küszöbszintek léteznek. Magnuczné kiemeli, hogy a jó idegen nyelvi fogalmazás írásához nem elegendő a megfelelő nyelvtudás, szükség van a tartalom elemzésének és rendezésének képességére is. Ezeket a készségeket lehet fejleszteni, ha az írást folyamatként és nem produktumként kezeljük, melyre sajnos kevés dokumentált példa van Magyarországon (Horváth, 2001).

A másik fontos terület, melyet felhasználtam, a tanulói köztes nyelv sajátosságainak kutatása (Selinker, 1972), és a morfémák elsajátításának sorrendje, melyről sok egymásnak

ellentmondó adat felsorakoztatása után (pl. Dulay és Burt, 1973; Hakuta, 1974), bebizonyosodott, hogy lényegében többnyire azonos az anyanyelv- és idegennyelv-elsajátítás során, függetlenül a tanuló anyanyelvétől. Ez az eredmény szorította háttérbe a behaviorista tanulásszemléletet, mely a külső ingerek hatását tartotta a leglényegesebb elemnek a tanulás szempontjából, szemben a tanuló kognitív képességeinek hozzájárulásával a tanulási folyamathoz.

A morféma-kutatások adatainak újra elemzése során Goldschneider és DeKeyser (2001) arra a megállapításra jutottak, hogy az elsajátításban a legfontosabb szerepet az adott morféma esetében az játssza, hogy mennyire kerül a figyelem előterébe (*salience*), tehát a második nyelv elsajátítása az input hatására a tanuló belső mechanizmusainak működésével valósul meg. Disszertációmban a nemzetközi eredmények ismeretében keresztmetszeti mérésben vizsgáltam megyénk tanulónak angol nyelvi morféma-elsajátítási sorrendjét és összehasonlítottam azt egy korábbi hazai kutatás adataival (Nikolov és Krashen, 1997).

A fiatal nyelvtanulók csoportjában végzett kevés kutatás közül a spanyol BAF projekt (Muñoz, 2006; Torras és mtsai., 2006) és az ehhez kapcsolódó idegen nyelvi tudást feltérképező vizsgálatok (pl. Lasagabaster és Doiz, 2003) egyik fontos kérdése az életkor szerepe a nyelvelsajátításban. Egybecsengenek megállapításaik, miszerint a korai kezdés (8 éves kor) előnyt jelent a folyékony beszédképesség (*fluency*) kialakulásában, míg a 12 éves kor körüli kezdés az összetettebb nyelvi eszközök gyorsabb fejlődését eredményezi. Adataik szerint ez az életkor jelentett fordulópontot az íráskompetencia elsajátításában is, melyet több tényező befolyásolt (pl. az életkor, az oktatási órák száma, a nyelvtudás szintje). Kutatásom résztvevői a kezdés szempontjából valamennyien a korai kezdő csoportba tartoznak, de különbségek vannak köztük ezen belül is: egy részük 7, másik részük 10 éves korában kezdte az angol nyelv tanulását a közoktatásban.

Hazánkban az anyanyelvi írásképességet feltérképező kutatások (pl. Kádárné, 1990) alacsonyabb szintet találtak az elvártnál, illetve kismértékű fejlődést mutattak (Molnár, 2002) a tanulók írásképességében 13-17 éves koruk között. Az általános iskolások idegen nyelvi írástudását a helyi méréseken (pl. Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Bukta és Nikolov, 2002) kívül néhány országos kutatás is vizsgálta (pl. Csapó és Nikolov, 2002; Nikolov és Józsa, 2006). Ezek egybehangzóan az írásképesség többi nyelvi készségtől való elmaradását állapították meg, melyet részben az osztálytermi eljárások alacsony hatékonyságának tulajdonítottak (Nikolov, 2003).

A nyelvelsajátítás folyamatának tanulmányozása mellett fontos a nyelvi produktumok értékelésének módja is, mert ez lényeges visszajelzést adhat a tanulónak a további feladatokra

vonatkozóan, a nyelvtanárnak pedig a fejlesztési célok meghatározásában. Áttekintésemben a holisztikus és analitikus értékelő skálák előnyeit és hátrányait elemeztem (Barkaoui, 2007; Hamp-Lyons, 1990; White, 1984), valamint a vizsgáztatók skála-értelmezési eljárásait (pl. Bukta, 2007; Lumley, 2002).

Mivel a *NAT* (2003) idegen nyelvi követelményének értelmezéséhez és a jelen kutatás értékelési eljárásához is szükséges a *KER* (2002) szintjeinek ismerete, értekezésemben részletesen elemzem az európai dokumentum három alsó nyelvi szintjének deskriptorait, valamint egybevetettem a magyar oktatási előírásokat a *KER*-skála szintleírásával. Az ezekben a dokumentumokban tapasztalt pontatlanságot és félreérthetőséget az empirikus kutatás eredménye megerősítette.

A kutatás módszerei

Résztvevők

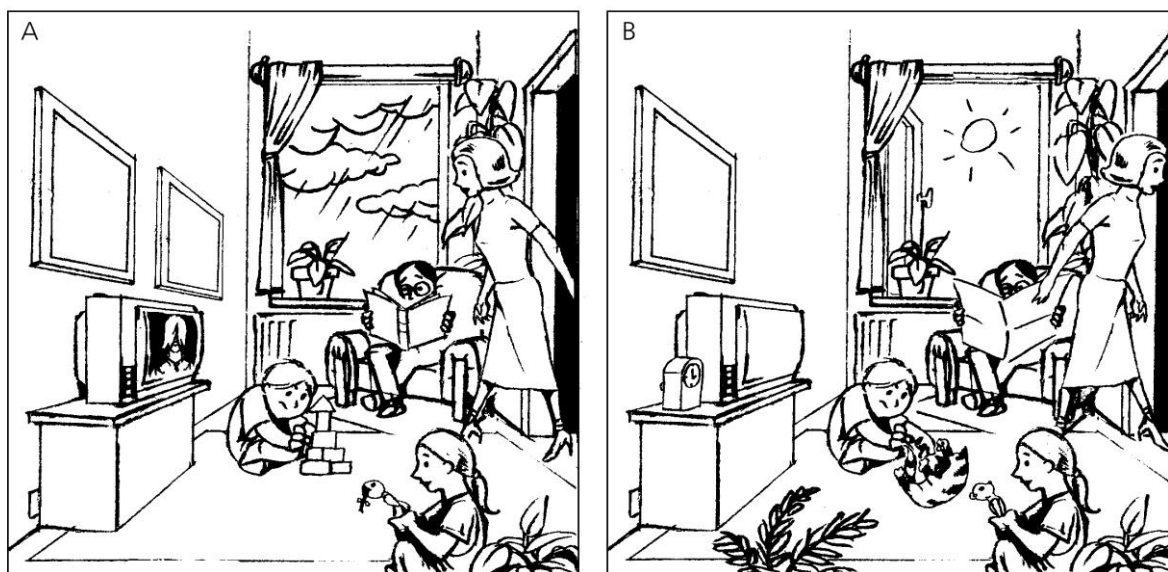
A kutatásban 231 baranyai nyolcadik osztályos vett részt, akik közel reprezentatív arányban tanultak falusi (18%), kisvárosi (23%) és nagyvárosi (Pécs, 59%) iskolákban. A pécsi, kiemelkedő szociokulturális körülmények között dolgozó iskolák 5-6%-kal magasabb arányban képviseltették magukat a kisvárosiakkal szemben az országos reprezentatív mintához képest (Csizér, 2007). A tanulók különböző életkorban kezdtek ismerkedni az angol nyelvvel és eltérő heti óraszámokban tanulták azt, ezekkel a háttérváltozókkal azonban jelen kutatás nem foglalkozik, egyedül a szociokulturális háttér hatását próbálja kimutatni intézményi szinten. A háttérváltozók hatásai megismerhetők a horvát-magyar kutatást összegző cikkekből (Mihaljević-Djigunović, Nikolov és Ottó, 2006, 2008).

Az értékelés megbízhatóságának és következetességének méréséhez öt vizsgáztatót kértem fel 15 minta-teszt több szempontú újraértékelésére.

Mérőeszközök

a) Angol nyelvi írásfeladat

Az angol nyelvi szint méréséhez a teszt érvényességét 2002-ben kipróbálták (Nikolov, 2003). A teszt úgy készült, hogy lefedje a *KER* azon részét, amelyeket nyolcadik osztály végén a résztvevők várhatóan teljesíteni tudtak (A1 és az A2 szint alsó sávja). A tanulók feladata (1. ábra) két hasonló, de tíz apró különbséget tartalmazó kép összehasonlítása volt, melyhez a tíz kulcsszót megadtuk.



1. ábra: Az írásfeladat

Look at pictures A and B. Write about the differences between them. Write about the boy and the girl, the man, the woman, the TV, the clock, the wall, the plants, the window and the weather outside.

A témakört és a képleíráshoz szükséges szókincset, valamint nyelvi formákat ismernie kellett a tanulóknak, mivel ezek a *Nemzeti alaptanterv* (NAT, 1995) előírásaival összhangban vannak.

b) A vizsgáztatók feladatlapja

Az értékelők három feladatot kaptak:

- (1) a 15 kiválasztott írást rangsorolniuk kellett,
- (2) ugyanezeket az írásokat a *KER* A1-B1 szintjeit leíró deskriptorok alapján kellett besorolniuk,
- (3) írásban visszajelzést kértem tőlük az értékelés folyamatáról.

c) Értékelő skálák

Az íráskészséget mérő feladatnál négy szempont alapján készült a skála: a feladat teljesítése, szókincs, nyelvhelyesség és szöveg kohézió. A készséget értékelő vizsgáztatók előzetes tréningen vettek részt.

A második, kisebb mintán (15) végzett értékeléshez a *KER* skálát használtuk. Az öt vizsgáztatónak a szövegeket a *KER* véletlenszerű sorrendben táblázatba tett A1-B1 deskriptorai alapján a következő négy, írásokat jellemző kritériumsorban kellett elhelyezniük:

- (a) általános nyelvi szint
- (b) általános írásprodukción
- (c) szókincs gazdagsága
- (d) nyelvhelyesség

A vizsgáztatónak tehát először értelmezniük kellett a deskriptorokat és A1-B1 sorrendbe tenniük ahhoz, hogy elkezdhessék a tanulók szövegeinek értékelését.

A kutatás menete

2004 májusában írták meg a tanulók a felmérést osztálytermi környezetben, ahol 45 perc állt rendelkezésükre a hallás utáni értés és az írásfeladat teljesítésére. Az értékelés után minden iskola megkapta saját eredményeit és a teljes kódolt statisztikát 2004 novemberében. Az adatbevitelre 2005-ben, a kódolásra és a második értékelésre 2006-tól kezdődően került sor.

A tanulók szövegeit már ismertem az analitikus értékelés idejéről, a szövegek kódolását az azokban legjellemzőbben előforduló nyelvi formák figyelembe vételével végeztem el: a folyamatos jelen idő (PRC), létezés kifejezése (EXP), tagadás (NEG) és a többes szám kifejezése (PLU) volt a négy leggyakoribb nyelvi jelenség. Ezeknek minden helyesen s helytelenül használt alakját külön kóddal láttam el. A négy leggyakoribb nyelvi forma használatán kívül egyéb nyelvi jelenségek hibáit is kódoltam (pl. szórendi hibák, on/in előjárósó cseréje), végül ezeket a hibákat is beszámoltam a helytelenül használt alakok számításánál.

Előzőleg a tanulók szövegeit a korpusz-elemzés előkészítéseként felvittük számítógépre, majd tagmondatokra bontottam azokat és soronként jelöltem a kiválasztott nyelvi alakok jó és helytelen megoldásait.

A nyelvhasználat helyességi mutatóját a kötelező előfordulás-elemzés (Obligatory Occasion Analysis) módszerével számoltam ki: a helyes nyelvi alakok számát osztottam az összesen használt alak számával. Az arányszámításokat és a korrelációkat is SPSS szoftver segítségével végeztem, ennek köszönhetően sikerült felfedeznem a kódolás során kialakult tévedésemet a kiegészítő hibák kódolásának szükségességéről. Az értékelők által kialakított sorrendet és *KER*-szintbe sorolásokat ugyanezzel a programmal elemeztem.

A kutatás eredményei

Az eredményeket a kutatási kérdések megválaszolásával mutatom be.

1. Milyen a baranyai tanulók íráskészségének fejlettségi szintje más idegen nyelvi képességeikhez viszonyítva?

Az utóbbi évtizedben hazánkban végzett kismintás és reprezentatív kutatások (Bors, Nikolov, Pércsich, és Szabó, 1999; Bukta és Nikolov, 2002; Nikolov, 2003; Tagányiné, 2001 a, b; Várnai, 2000) egyaránt azt mutatták, hogy a tanulók íráskészsége jócskán elmarad többi idegen nyelvi készségüktől. Kutatásom eredményei a gyengébb íráskészség tényét megerősítik, de az általam mért populáció írásteljesítménye csak 6%-kal alacsonyabb az egyébként kiegyensúlyozott 60%-os szövegértési és pragmatikai eredményénél. Ennek okait a következő kérdésnél igyekszem megmagyarázni.

2. Hogyan viszonyul a baranyai általános iskolai tanulók idegen nyelvi tudása az ugyanebbe a korosztályba tartozó országos átlaghoz?

Ahhoz, hogy a baranyai diákok eredményét értelmezhesük, összehasonlítási alapot kellett találnom. Egy korábbi országos reprezentatív idegen nyelvi mérés (Csapó és Nikolov, előkészületben) adatait használtam fel, amely azonos feladattal és értékelő skálával dolgozott. Összehasonlítva a két kutatást: a baranyai nyolcadikosok hallás utáni értése és olvasáskészsége kissé magasabb szinten áll. Az átlagos írásteljesítmény országos szinten 33.7%, míg Baranyában elérte az 53.93%-ot. Nehéz megmagyarázni a jelentős eltérést. Feltételezésem szerint okozhatja ezt a előnyösebb szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók túlerepresentáltsága baranyai mintánkban. Ennek oka lehet az, hogy az országos mérésnél kijelölték iskolákat a reprezentativitás elérése céljából, míg Baranyában az iskolák nyelvtanárait személyesen kellett meggyőznöm a mérésben való részvétel előnyeiről, melyet sokan nem láttak be, ezért nem is vállalták azt. Akik viszont vállalták, feltehetően a magabiztosabb, nyitottabb tanárok közül valók, akiknek ez az eredményeiben is megmutatkozik.

3. Milyen fejlettségi szintet érnek el írásból angolul a baranyai diákok általános iskolai tanulmányaik végére?

Bár az 54%-os eredmény az írásfeladaton sokkal magasabb, mint az országos átlag, a részt vevő 11 iskola egyenkénti teljesítménye nagyon széles skálán helyezkedik el.

A négy legjobban teljesítő iskola az összpontszám alapján 64-82%-os eredménnyel messze túlszárnyalta a többit. Ezek közül is kiemelkedik két intézmény (N=99) átlagos írásteljesítménye (76% és 82%), amely magasan meghaladja az általános iskola végén elvárt tudást. Három iskola kissé alulteljesített 29-36%-os átlagokkal, további négy iskola 20% alatti eredményekkel erősen lemaradt a mezőnytől és a minimumkövetelménytől. Az egyes szempontok (a feladat teljesítése, szókincs, nyelvhelyesség és szöveg kohézió) teljesítési szintje alapján értékelve az iskolákat hasonló sorrend alakult ki.

4. Mi a kapcsolat a tanulók íráskészségének fejlettségi szintje és a tantervi előírások között?

Az értékelők négy szempont alapján kialakított véleménye megmutatta, melyik intézmény tanulói milyen sikeresen oldották meg az ő tudásszintjükre megalkotott feladatot. Az eredmények viszonyítása a tantervi követelményekhez úgy történt, hogy a mérőeszköz által leírt öt nyelvi szint középső szintjét jelöltük meg, mint a teljesítés minimumát, amely becslésünk szerint a *KER* A1-es szintjének felel meg. A középső szinten szerzett 12 pont 37,5%-os feladatteljesítésnek felel meg a 32 pontos feladaton. Az e szint alatti teljesítményeket tekintettük alulteljesítésnek.

Ezúttal a négy nyelvi szempont alapján külön vizsgáltam a tanulók íráskészségét, így a teljesítmények szóródása nagyobb, mint az összpontszámok esetében. Mind intézményi, mind egyéni alapon megnéztem, hányan felelnek meg a *Nemzeti alaptanterv* (2003) által előírt követelményeknek.

Intézményenkénti számítás alapján öt iskola teljesítette a tantervet és érte el az A1-es nyelvi szintet. Két iskola (N=99) tanulói 73-90%-ot értek el, további két iskola (N=39) diákjai 59-76%-ot nyújtottak a négy nyelvi szempont szerint. Egy intézmény tanulói (N=10) 30-41%-kal éppen a minimum szint körül teljesítettek. Tehát összesen 148-an (64%) érték el a tantervi minimum követelmény szintjét intézményi alapon számítva. Ezek között a diákok között nyilvánvalóan voltak, akik nem érték el a kívánt szintet, de a többiek magasabb teljesítménye felhúzta az átlagot. Ezért néztem meg a diákok egyéni eredményeit is.

Érdekes módon az egyéni teljesítmények áttekintése is hasonló végeredményt hozott: 149 tanuló pontszáma érte el a középső, 12-16 pontos sávot, amelyet az A1-es szinttel azonosítottunk. Ha lejjebb visszük az A1-es szintet skálánkon, amint ezt sugallták az öt vizsgáztató (11. kutatási kérdés) *KER* alapján történő besorolásai, akkor még 15 szöveget kapcsolhatunk az A1-es szintet teljesítők közé, ezzel a tanulók 71%-a éri el a tantervi követelményszintet.

5. Milyen összefüggés van a tanulók szociokulturális háttere és írásuk fejlettségi szintje között?

Számos kutatás (Andor, 2000; Vágó, 2007) bizonyította, hogy a diákok idegennyelv-tanulási lehetőségeit jelentősen befolyásolja szociokulturális hátterük, amelyek aztán későbbi eredményeiket erősen befolyásolják (Bors, Lugossy, és Nikolov, 2001; Bukta és Nikolov, 2002; Csapó, 1998, 2002).

Jelen kutatás megerősítette a szociokulturális háttér szerepét az intézmények szintjén vizsgálva. Településtípus szerint nagyvárosi, kisvárosi és falusi iskolák vettek részt a vizsgálatban, ezen belül a nagyvárosi intézményeket két csoportra oszthatjuk, a bel- és külvárosi iskolákra. A belvárosi, elit iskolák tanulói kimagasló íráskészséget mutattak, míg a külvárosi, nehéz körülmények között élő diákok a lemaradók csoportjába kerültek. A kisvárosi tanulók írásai széles tudásskálán helyezkedtek el, míg a falusi iskolák a gyenge eredményei ezen a teljesítményszinten belül is nagy különbségeket mutattak. Utóbbi két településtípusban nincs elegendő számú oktatási intézmény ahhoz, hogy külön intézményekbe kerüljenek az előnyös szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók.

6. Mit tudhatunk meg a tanulók szövegeiről korpusz-elemzéssel? Milyen helyesen használják a 8. osztályosok az egyszerű célnyelvi formákat (folyamatos jelen idő / létezés kifejezése / tagadás / főnevek többes száma)? Milyen nyelvi fejlődési szintek mutathatók ki?

A kritérium-alapú értékelés eredményeinek ismeretében érdekes megvizsgálni, hogy a korpusz-elemzés adatai mit mutatnak, és a két mérőeszköz által nyert adatok milyen kapcsolatban vannak egymással. Először nézzük meg a négy vizsgált nyelvi forma előfordulásának és helyes használatának viszonyát! Ezek fordított arányosságot mutatnak egymással, ami a NEG nyelvi megformálásánál a legészrevehetőbb.

Legtöbben a PRC-t (94%) és a PLU-t (87%) alkalmazták, de a létezés kifejezésére (76%) is vállalkozott a diákok nagy többsége. A NEG angol nyelvi megformálását a tanulók közel fele kísérelte meg.

Ha nem a vizsgált formákat használó tanulók száma, hanem az összesen papírra vetett nyelvi forma száma alapján nézzük a gyakorisági rangsort, akkor a PRC vezet 52%-os aránnyal. Az alkalmazott nyelvi formák közel negyedét teszi ki a EXP (24%), míg a PLU 16%-ban szerepel a négy nyelvi elem között, a NEG pedig alacsony arányban (8%). Ezek az eloszlási viszonyok nem meglepőek, mivel a feladatból természetesen adódott a PRC és EXP gyakoribb használatának szükségessége.

A négy nyelvi forma alkalmazásának sikeressége ellenkező sorrendet jelez. A legsikeresebben elsajátított nyelvi formának a NEG tűnik 79%-os helyességi mutatóval, ezt követi a PLU alkalmazása 65%-os eredménnyel. A EXP (54%) és a PRC (48%) egymáshoz közeli sikerességi arányt mutat. Abból, hogy tanulóink a négy vizsgált forma közül először a tagadást, majd a többes számú főnévi alakokat képesek helyesen alkalmazni, arra következtethetünk, hogy ezeket a nyelvi formákat sajátítják el korábban. Ezután következik a létezés kifejezésének és a folyamatos jelen időnek a helyes megformálása a teljes minta adatai alapján. Ezek az eredmények összecsengenek egy korábbi tanulmány következtetéseivel (Nikolov és Krashen, 1997), melyben pécsi 7-8. évfolyamos tanulók beszélt nyelvi mérése alapján a PLU elsajátítása megelőzte a PRC helyes használatát.

Jelen kutatásban ugyanakkor a EXP és PRC helyes használatának sorrendje nem mutat azonos mintát minden iskolában. Öt helyen, a négy legmagasabb eredményt elérő intézményben és az egyik középmezőnybe tartozó falusi iskolában a EXP sikerebb, mint a PRC megformálása. Az alulteljesítő iskolákban viszont a folyamatos jelen időt helyesebben használják a létezés jelölésénél, ugyan mindkettőt alacsony hatékonysággal.

Ennek magyarázata véleményem szerint az elsajátítás úgynevezett U-alakú fejlődési szakaszaiban rejlik (Bailey, Madden, és Krashen, 1974). Eszerint a PRC-t az elsajátítás korai szakaszában azért használják helyesen a nyelvtanulók, mert memorizált egységként, elemzés nélkül alkalmazzák. A morféma-elsajátítás későbbi szakaszában már több nyelvi formát ismernek a jelenidejűség kifejezésére; ezeknek egyes formai elemeiből túláltalánosítással szabályt alkotnak és a különböző morfémaakat változtatva használják addig, amíg el nem érik a teljes elsajátítás szintjét. A EXP-nek fejlődésbeli eltolódása talán azzal magyarázható, hogy később kerül a magyar tanulók figyelmének előterébe (salient) az összetett angol nyelvi forma (*there is / are*), ugyanis anyanyelvünkben a létige önmagában kifejezi a létezés fogalmát.

Disszertációmban nem vizsgáltam az osztálytermi input szerepét, mely a morféma megjelenési gyakoriságát biztosítja és valószínűleg egyik lényeges kialakítója a morféma-elsajátítás sorrendjének (Goldschneider és DeKeyser, 2001), ezért nem tudok erre vonatkozó megállapításokat megfogalmazni az elsajátítás sorrendjével kapcsolatban.

7. Milyen összefüggés van a kritérium-orientált és korpusz alapú nyelvhelyesség-mérés között?

Ez a kutatási kérdés az értékelés megbízhatóságára keres választ: a tanulók írásainak nyelvhelyességére adott vizsgáztatói pontszám és a korpuszban bekódolt nyelvi formák helyességi mutatói között keresi az összefüggést. Ennek kimutatására Pearson-féle korrelációs

együtthatókat számoltam, melyek szoros pozitív összefüggést jeleztek a helyesen alkalmazott nyelvi formák száma és a nyelvhelyességre adott pontszámok között, ezzel szemben mérsékelt negatív kapcsolatot mutattak a hibák száma és a pontszámok között. A hibák és pontszámok közötti negatív kapcsolat egyértelmű; a mérsékelt összefüggés azt jelzi, hogy nem egyenes arányban csökkent a pontszám a hibák számának növekedésével, mivel az értékelés a kommunikatív nyelvtanítási szemléleten alapult, tehát azonos hibák ismétlődéséért nem vont le többször az írás értékéből.

Regresszió-elemzéssel azt is megvizsgáltam, hogy az összes kódolt nyelvi forma helyesen, illetve hibásan alkalmazott száma milyen mértékben képes megmagyarázni a nyelvhelyességi pontszámok között kialakult különbségeket. Együttes hatásuk a varianciát 64%-ban magyarázza. Ugyanilyen modellel ellenőriztem a négy kiválasztott nyelvi forma (PRC, EXP, NEG, PLU) helyességének együttes hatását a nyelvhelyességi pontszámok között kialakult különbségekre, ezek közösen 75%-ban járultak hozzá a pontszámok varianciájához, tehát jelentősebb mértékben befolyásolták azt, mint a hibás és helyes nyelvi alakok általában véve. Az ellentmondás a két adat között segített felfedeznem a kódolás során kialakult téves eljárást a kiegészítő hibák kódolásával kapcsolatban. Ezt a felismerést később az írások kvalitatív elemzése is megerősítette.

A négy nyelvi forma hatását az értékelésre egyenként is megvizsgáltam, eszerint egyedül a PLU helyes használatának mértéke nem járult hozzá szignifikánsan a pontok alakulásához. A modell szerint legfontosabb változónak a EXP bizonyult, melynek helyességi aránya a pontszámok 32%-át magyarázza, ezt követi a PRC 20%-os magyarázó erővel, majd a NEG 3%-kal.

Az egyes nyelvi formák helyességi mutatóinak magyarázó ereje a nyelvhelyességet kifejező pontszámban azonban nem arányos ezeknek a formáknak a szövegbeli gyakoriságával, tehát nem az EXP szerepelt legtöbbször a tanulók írásaiban; a PRC több mint kétszer annyiszor volt jelen. A vizsgáztatót valószínűleg a használt formák kommunikatív értéke befolyásolta leginkább a pontok kialakításánál: a létezés kifejezésében elkövetett hibák nagyobb arányban vezethettek félreértéshez (pl.: *It's a clock by the TV*, a *There is a clock by the TV* helyett, vagy *It's a not plants* a *There are no plants* helyett), mint a PRC helytelen használata (pl.: *mother is go* az *is going* helyett). A PLU jelölésének elmulasztása nem rontja jelentősen a megértést, mivel a főnév előtt álló számnév már utal a *több* fogalmára, a NEG-t pedig a *no/not* jelenléte sugallja akkor is, ha helytelen a nyelvi megformálása.

8. Milyen összefüggés van az értékelők minta tesztekéről kialakult véleménye között?

9. Milyen kapcsolatot mutat a kritérium-orientált és holisztikus értékelés?

Az értékelés megbízhatóságát öt vizsgáztató bevonásával mértem, akik az értékelés második szakaszában 15 diák íráskészségéről alkottak véleményt kétféle értékelési eljárás alkalmazásával: holisztikus és analitikus módszerrel. Így a vizsgáztatók véleménye közötti kapcsolatot is kutattam, valamint a két értékelő eljárás eredménye közötti összefüggést.

A vizsgáztatók közötti megbízhatóság a Cronbach alpha mutatói szerint magas volt minden területen, míg a teljes egyetértést megkívánó Krippendorff alpha érték csak a rangsor-kialakítás tekintetében jelzett magas egyezést; a szókincs megítélésében mérsékeltet (.59). Ezután Spearman rangsor-korrelációs számítást végeztem, amely magas szintű egyetértést jelzett a vizsgáztatók között (.83-.928) a 15 szöveg rangsorolásában. Ezek az eredmények Barkaoui (2007) megállapítását erősítik meg a holisztikus értékelés jobb megbízhatóságáról a kritérium-alapúval szemben. Jelen disszertáció valamivel alacsonyabb megbízhatósági adatai a kritérium-alapú értékelés területén magyarázhatóak azzal, hogy - a kutatási célnak megfelelően - nem standardizáltuk és validáltuk a használt *KER* (2002) skálákat.

Az öt szakember négy területen hasonlította össze a diákok írásteljesítményét, így minden nyelvi kritériummal kapcsolatban tíz korrelációs együtthatót tudtam vizsgálni. A szókincs megítélésében volt legnagyobb az összhang, mind a tíz kapcsolat szignifikánsnak bizonyult. A nyelvhelyesség értékelése hét szignifikáns összefüggést adott, melyek közepes és erős egyezést mutattak. Ezt követte az általános nyelvi szint hat szignifikáns kapcsolata az előzőhöz hasonló skálán, majd az írásteljesítmény besorolásai közti öt érvényes összefüggés. Az összes lényeges eltérést az értékelők között a *KER*-skála értelmezésének különbsége, esetenként a deskriptorok félreértése okozta. A következő kérdés ezt a területet járta körül.

10. Milyen összefüggés van az értékelők *KER* skála értelmezése között?

Erre a kérdésre három eszköz felhasználásával kerestem a választ:

- (1) a megbízhatósági indexek kiszámításával (amelyet az előző részben tárgyaltam),
- (2) a vizsgáztatók visszajelzéseinek értékelésével,
- (3) öt tanulói írás kvalitatív elemzésével, melyek lehetőséget biztosítottak arra, hogy az írások minőségét az értékelők *KER*-kritériumok alapján tett besorolásával összevegyem.

Mind a vizsgáztatók visszajelzéseinek elemzése, mind a többi értékeléstől nagyon eltérő írás-besorolásaik azt mutatták, hogy a vizsgáztatók félreértettek néhány deskriptort. Ez megerősíti az értékelési szakértők (Alderson, 2002) azon megállapításait, hogy a *KER*-skálák nem elég

világosan értelmezhetőek, tehát nem használhatóak megbízhatóan standardizálás nélkül. Ezért tanácsos a *Kézikönyv*-re (Takala, 2004) támaszkodni és végigvinni azt a folyamatot, mely a skála megismeréséből, specifikációjából, standardizálásából és empirikus validálásából áll, ha a skálát saját tesztjeink *KER*-hez illesztésére szeretnénk használni. Ezt a folyamatot már több országban kipróbálták saját vizsgáik kialakítása során.

11. Milyenek a tipikus teljesítmények? Milyen fejlődési szintet képviselnek?

A baranyai 8. osztályos diákok angol nyelvi tudásáról és nyelvi fejlődési szintjéről sok általános adatot ismertünk meg az iskolai teljesítmények elemzése során, de a tanulók írásainak kvalitatív vizsgálata a négy szempont (a feladat teljesítése, szókincs, nyelvhelyesség és szöveg kohézió) alapján újabb megvilágításba helyezheti mindezt. Ezért öt tipikus írást kiválasztottam a 15 újraértékelt közül, hogy mélységében megvizsgáljam, és az értékelésekkel összevethessem őket. Ezzel a kvantitatív és kvalitatív mérőeszközökkel mért eredmények összehasonlítása is megvalósult, valamint fény derült a saját mérőskálánk és a *KER*-skála színtézése közötti különbségekre is.

Az öt kiválasztott írás markánsan eltérő nyelvi szinteket képviselt: kiemelkedő; átlag feletti; a minimum követelményt kissé meghaladó; a minimum szinttől kissé elmaradó és erősen alulteljesítő színvonalat. Ezek a szövegek az egész kohortra jellemző tanulói köztes nyelv (interlanguage) számos megnyilvánulását példázzák.

A kiemelkedő írás nyelvi szintje magasan meghaladja a tantervi követelményszintet. Az értékelők a négy szempont szerint kétharmad részben a *KER* B.1-es szintjébe sorolták, egyharmadban pedig A2-esre helyezték. Ez az eredmény bizonyítja, hogy az A1-A2-es szintre tervezett feladaton lehetséges magasabb nyelvi szintet teljesíteni. Ez fontos eredménye a kutatásnak.

Az átlag feletti szintű szöveg rangsorolásában mutatkozott a legnagyobb véleménykülönbség a vizsgáztatók között; öten ötféle helyre sorolták be. Nyolc szempont szerint B1-es nyelvi szintre tették a pontozók, 11-szer A2-re és egyszer A1-re, melyek jelzik, hogy a *NAT* követelményszintje fölötti írásról van szó. A következő, a követelményeket kissé meghaladó tanulói szöveget még mindig 57%-ban az A1-es minimumszint fölé sorolták az értékelők.

A saját értékelő skálánk szerint minimum szint alatti szöveg 45%-ban kapott A1 szint feletti besorolást, bár ez magasnak tűnik az írásban előforduló számos nyelvi hiba tükrében. Ez az eredmény kétféle kétséget ébreszthet: egyik a *KER*-szintek vizsgáztatók általi félreértelmezése, mely okozhatja a magasabb kategóriába osztályozást. Másik magyarázata

annak, hogy az írás az egyik skála szerint A1 alatti nyelvi teljesítményt képvisel, a másik skála szerint annál magasabbat, az lehet, hogy a két skálán bemért A1 szint nem azonos egymással. Sok tennivaló akad még a KER szintjeinek értelmezésében, hiszen az iránymutató magyar oktatási dokumentumok szintleírásai sem egyeznek egymással az A1 és A2 szint bemutatásakor (Kerettanterv, 2000; NAT, 2003).

A köztes nyelv megnyilvánulási formái az öt szövegben jól képviselték az egész korpuszra jellemző nyelvelsajátítási sorrendet: a négy vizsgált nyelvi forma helytelenül használt alakjai jelezték a tanulói köztes nyelv átmeneti vonásait. Az EXP kizárólag a kiemelkedő írásban haladta meg az elsajátítás szintjét (75%). Ez alátámasztja a megállapítást, hogy a EXP az utolsóként elsajátított forma a négy elemzett nyelvi jelenség közül. A PRC a három leggyengébb szövegben az elsajátítás kezdeti szakaszát képviselte, míg a PLU-t és a NEG szerkezetet helyesen használták a diákok.

12. Milyen szókincs jellemzi a 8. osztályosokat? Milyen összefüggés van a kritérium-orientált és korpusz alapú nyelvhelyesség- és szókinccsmérés között?

Ez a kérdés képviseli a kutatás összetettségét azáltal, hogy a nyelvhasználat és az értékelés közti összefüggéseket együtt vizsgálja.

A szókincs gazdagságát és gyakoriságát a Range teszt (Nation, 2005) alkalmazásával kutattam. Egy szöveg szógazdagságának a mérésére legáltalánosabban használt módszer az adott szöveg megalkotására használt lexémák (ragok és jelek nélküli, „szótári” szó = típus) számának és a szöveg szóelőfordulásainak (jel) az összevetése, a típus-jel (type-token) arány. Ezt *típus/jel viszony*nak nevezzük, melynek értéke maximálisan 1,00 — akkor ennyi, ha egy szövegben egyetlen szó sem ismétlődik. Egy szöveg hosszának növekedésével az ismétlődés esélye is növekszik, így a típus/jel érték a szöveg hosszával csökken. Az előbbiekből világosan következik, hogy a különböző hosszúságú szövegek típus-jel értékei nem mérhetők össze.

A szókincs gazdagságát kétféle típus-jel viszony kiszámításával, valamint a lexikai sűrűség és szofisztikáltság meghatározásával igyekeztem számszerűsíteni. A lexikai sűrűség a grammatikai szavak számának és a tartalmas szavak számának egybevetéséből áll, a lexikai szofisztikáltságot a leggyakrabban használt 1000 szót tartalmazó listából használt szavak és a kevésbé gyakori szavak szólistáiból használt szavak arányának kiszámításával kapjuk meg. Ezek a számítások és a gyakorisági adatok hasznos információt nyújtottak a tanulók szókincséről és bizonyos lexémák túl gyakori alkalmazásáról.

A szókincsgazdagság elemzése során bebizonyosodott Read (2000) állítása, miszerint a szövegek hossza nagy mértékben befolyásolja az eredményeket. Az elemzés azt is világossá tette, hogy a képek összehasonlítását igénylő feladat nem volt alkalmas a szövegek lexikai tulajdonságainak számszerűsítésére, mivel a lexikai mutatók nem adtak értelmezhető információt az írások minőségéről. A kiváló színvonalú és gyenge írások mutatói szinte azonosak voltak, néhány esetben a gyengébb szövegek szókincsmutatói voltak magasabbak, ami azt sugallja, hogy az írásokat nem minősíthetjük kizárólag a típus/jel értékekre támaszkodva. Az előzőekhez hasonlóan, a lexikai sűrűség mérőszámát is erősen befolyásolja a szöveg hossza.

Az írások szókincsének jellemzőit vizsgálva azt találtam, hogy a minőségileg jobb szövegek ugyan hosszabbak is voltak, de a lényeges különbség a jól és gyengén teljesítő diákok között nem szövegek hosszában, hanem a szóhasználatuk megfelelőségi szintjében és helyességében mutatkozott meg.

Ezek a megállapítások arra figyelmeztetnek, hogy amennyiben a szövegek lexikai minőségét megbízhatóan kívánjuk elemezni a lexikai arányszámokkal, a feladatteljesítés minimum szöveghosszát meg kell határoznunk és az ennél rövidebb szövegeket ki kell zárunk a vizsgálódás köréből.

Az értékelés következetességét, a kritérium-orientált döntések kapcsolatát a korpusz-alapú értékelésekkel, valamint a holisztikus és analitikus véleményalkotások közötti összefüggést az ötös vizsgáztató három alkalommal nyújtott besorolásainak segítségével ellenőriztem. A megbízhatósági indexek szoros kapcsolatot igazoltak a különböző értékelési eljárások eredményei között. Az első értékelés alkalmával adott pontszámok erősen korreláltak a 15 írás rangsorával és a második, *KER*-kritériumok szerinti véleményekkel. A három különböző értékelés magas korrelációja megnyugtatóan bizonyítja, hogy a vizsgáztató belső 'rejtett' kritériumrendszere összhangban áll önmagával, bármilyen skála alapján kell a döntéseket meghozni. A pontozó néhány következtelen döntése - saját írásbeli visszajelzése és a kvalitatív elemzés alapján - a *KER*-skála deskriptorainak félreértését jelzi.

A kutatás korlátai

A magyar általános iskola utolsó évfolyamán tanuló diákok angol nyelvi íráskészségét többféle módszerrel vizsgáltam, és a kutatás fókuszában az írás produktuma állt. Az írás folyamatát, annak kognitív és affektív tényezőit nem kutattam, tehát az ok-okozati összefüggések feltárására csak közvetve és óvatosan vállalkozhattam. A háttértényezők közül

kizárólag a tanulók szociokulturális háttérét vizsgáltam intézményi megközelítésben. Ezért a diákok íráskészségének kialakulásáról, az azt befolyásoló tényezőkről nem tudok következtetéseket levonni, ez nem is volt célom.

Azonban az angol nyelv négy, a tanulói szövegekben gyakran előforduló morfémajának elsajátítási szintjét és azok elsajátításának sorrendjét bemutattam az egész korpuszra vonatkozóan, valamint néhány tanuló írásában kvalitatívan is elemeztem azt. Mivel osztálytermi megfigyeléseket nem végeztem, az adatok nem szolgáltatnak információt arról, hogy egy adott nyelvi forma megjelenésének hiányát a szövegben mi okozza: az input hiányossága vagy a nyelvi képességek alacsony szintje.

A kutatás jövőbeli kiterjesztése

Az eredmények egyik pedagógiai implikációja, hogy a nyelvelsajátítás folyamatának mélyebb ismeretében az idegennyelv-tanítás során ehhez alkalmazkodó tanmenetet, feladatokat és mérőeszközöket tervezünk. Például a nyelvi formákat a morféma természetes elsajátítási rendje szerint, azzal összhangban érdemes bevezetni. Eredményeim azt sugallják, hogy a létezés kifejezését indokolt később tanítani annál, ami a tankönyvek többségében megszokott (az idegen nyelv tanulásának első félévében). Osztálytermi megfigyelésekkel pontos adatokat lehetne gyűjteni a tanítási módszerekről, és az egyes nyelvi jelenségek előfordulási arányáról.

Az értékeléssel kapcsolatban beigazolódott Creswell (2003) állítása, mely szerint a kvantitatív és kvalitatív mérések kiegészítik egymást, az egyik az általános jellemzőket, tendenciákat tárja fel, míg a másik a részletekbe enged betekintést. Vizsgálatomban a kvalitatív elemzés során tapasztaltam, hogy lényegesen különböző nyelvi szinteket ugyanazok a lexikai típus-jel arányok jellemeztek, tehát a számarányok önmagukban hamis képet festettek a tanulók íráskészségéről.

A *KER*-skálák értelmezésével kapcsolatban bizonyossá vált, hogy a tapasztalt értékelőknek is szükségük van ezek közös átgondolására, és standardizálására. A magyar oktatási alapidokumentumok (*NAT*, 2003; *Kerettanterv*, 2000) ellentmondó nyelvi szintleírásaira is fény derült, ezek követelményszintjét is szükséges lenne egyeztetni.

A nyelvtanárok számára továbbképzéseket kellene szervezni, hogy az értékelés alapelveit pontosabban megismerjék, tudatosuljanak bennük a *KER*-skála kommunikatív nyelvszemléleten alapuló követelményei, és ennek segítségével a mindennapokban elérendő nyelvi célok.

A kutatás során létrehozott korpuszt több módon lehet felhasználni további elemzésre:

A szövegeket más nyelvi formák megfigyelésére lehet kódolni, a szókincset meg lehet vizsgálni a gyakoriság szemszögéből, valamint a tanulók szövegalkotó stratégiáit is hasznos lenne elemezni.

Az írás folyamatát is érdemes nyomon követni hangos gondolkodás alkalmazásával. Egy hosszanti vizsgálat még megbízhatóbb adatokat biztosítana a fiatal nyelvtanulók nyelvfejlődési szakaszairól. Jelen értekezés jó kiindulópontként szolgálhat ezekhez a kutatásokhoz.

Hivatkozások

- Alderson, J. C. (Ed.) (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: case studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a natural sequence in adult second language learning? *Language Learning*, 21, 235-243.
- Barkaoui, K. (2007). Rating scale impact on EFL essay marking: A mixed-method study. *Assessing Writing*, 12, 86-107.
- Bors, L. (1999). An investigation of Hungarian primary school teachers' and pupils' views on the Baranya Reading Project and suggestions for improving the design of the project. Unpublished dissertation for the degree of MEd. in Primary Teacher Training (TESOL) at the University of Leeds.
- Bors, L., Lugossy, R., & Nikolov, M. (2001). Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 4, 73-88.
- Bukta, K. (2007). Processes and outcomes in L2 English written performance assessment: Raters' decision-making processes and awarded scores in rating Hungarian EFL learners' compositions. Doktori értekezés. PTE, BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Bukta, K., & Nikolov, M. (2002). Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: az angol mint idegen nyelv. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 169-192). Budapest: Osiris Kiadó.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39, 81-141.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Csapó, B. (Ed.). (1998). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (Ed.). (2002). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B., & Nikolov, M. (nyomdában). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*.
- Csizér, K. (2007). A nyelvtanulási motiváció vizsgálata: Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 54-68.
- Elley, W. (1998). *Raising literacy levels in third world countries: A method that works*. Culver City, California: Language Education Associates.
- Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing: Assessment issues. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 69-87). New York: Cambridge University Press.
- Kiszely, Z. (2003). Students' writings in L1 Hungarian and L2 English: rhetorical patterns, writing processes and literacy backgrounds. Doktori értekezés. PTE, BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola.

- Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002). Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Krapels, A. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 37-56). New York: Cambridge University Press.
- Krashen, D. S. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. CA, USA: Laredo Publishing Co.
- Kroll, B. (1990). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (2003). Maturation constraints on foreign language written production. In M. P. G. Mayo, & M. L. G. Lecumberry (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 136-160). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19, 246-276.
- Magnuczné, G. Á. (2003). Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra*, 13(9), 93-98.
- Mihaljević-Djigunović, J., Nikolov, M., & Ottó, I. (2008). A comparative study of Croatian and Hungarian EFL students. *Language Teaching Research*, 12(3), 433-452.
- Muñoz, C. (2006). Accuracy orders, rate of learning and age in morphological acquisition. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 107-126). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 581-595). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nikolov, M. (2003). Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Budapest: OKÉV.
- Nikolov, M., & Józsa, K. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In M. Nikolov, & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp.197-224). Pécs: Lingua Franca Csoport, PTE.
- Nikolov, M., & Krashen, S. (1997). Need we sacrifice accuracy for fluency? *System*, 25(2), 197-201.
- Selinker, L. (1972). 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- Tagányiné, S. Á. (2001a). Tudásszintmérés angol nyelvből – normál szint. *Budapesti Nevelő*, 36(2), 35-45.
- Tagányiné, S. Á. (2001b). Tudásszintmérés angol nyelvből – emelt szint. *Budapesti Nevelő*, 36(2), 46-56.
- Takala, S. (2004). Manual for Relating Examinations to the CEFR. *EALTA Conference*, Granjska Gora, Slovenia, May 14-16, 2004.
- Torras, M. R., Navés, T., Celaya, M. L. & Pérez-Vidal, C. (2006). Age and IL development in writing. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 156-182). Second Language Acquisition 19. Clevedon: Multilingual Matters.
- White, E. M. (1984). Holisticism. *College Composition and Communication*, 35(4), 400-409.

A témához kapcsolódó saját publikációk

- Bors, L. (1999). An investigation of Hungarian primary school teachers' and pupils' views on the Baranya Reading Project and suggestions for improving the design of the project. Unpublished dissertation for the degree of MEd. in Primary Teacher Training (TESOL) at the University of Leeds.
- Bors, L. (2003). An analysis of classroom discourse: How does the teacher's F-move support the pupils' English language development in a classroom of young learners? *NovELTy*, 10(1), 42-57.
- Bors, L. (2003). A tanári visszajelzés hatása a negyedik osztályosok angol nyelvi fejlődésére. *Modern Nyelvoktatás*, 9(2-3), 38-47.
- Bors, L. és Kuti, Zs. (2004). Idegennyelv-oktatás az alsó tagozaton: Hogyan látják a nyelvtanárok? *Tanító*, 42(10) 6-9.

- Bors, L., Lugossy, R., és Nikolov, M. (2001). Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, 4, 73-88.
- Bors, L., Nikolov, M., Pércsich, R., & Szabó, G. (1999). A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 289-306.

Előadások országos konferencián

- Bors, L. (2001). A szakmai meggyőződést befolyásoló tényezők pécsi általános iskolai angoltanárok körében. *Első Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.*
- Bors, L. (2004). Hungarian 8th graders' writing skills in Hungarian and English. *IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.*
- Bors, L. (2005). A nyelvi előkészítő képzésben résztvevő diákok angol nyelvi íráskészsége. *V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.*